

Schlutz, Erhard; Schrader, Josef

Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im Lande Bremen

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6, S. 987-1008



Quellenangabe/ Reference:

Schlutz, Erhard; Schrader, Josef: Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im Lande Bremen - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6, S. 987-1008 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-70163 - DOI: 10.25656/01:7016

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70163>

<https://doi.org/10.25656/01:7016>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 6 – November/Dezember 1997

Thema: Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft

- 849 HEINZ-ELMAR TENORTH
Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 853 HEINER DRERUP
Die neuere Koeduktionsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und
politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis
- 877 PETER-MARTIN ROEDER/SABINE GRUEHN
Geschlecht und Kurswahlverhalten
- 895 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für
die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung
- 915 BERNO HOFFMANN
Fehlt Jungen- und Männerforschung? Zur Theorie moderner
Geschlechtersozialisation
- 929 JULIANE JACOBI
Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des
Lehrerinnenberufes

Diskussion: Der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft

- 949 DIETER LENZEN
Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den
Bildungsbegriff ab?
- 969 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der
Erziehungswissenschaft

Weitere Beiträge

- 987 ERHARD SCHLUTZ/JOSEF SCHRADER
Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im
Land Bremen

Besprechungen

- 1011 HANS-WERNER FUCHS
Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung
Jürgen Zinnecker/Rainer K. Silbereisen: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern
- 1017 GERHARD KLUCHERT
Burkhard Dietz/Ute Lange/Manfred Wahle (Hrsg.): Jugend zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Historische Jugendforschung zum rechtsrheinischen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert
Alfons Kenkmann: Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform
- 1021 THOMAS TH. BÜTTNER
Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik
- 1024 JÜRGEN DIEDERICH
Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik

Dokumentation

- 1027 Pädagogische Neuerscheinungen

Systembeobachtung in der Weiterbildung

Zur Angebotsentwicklung im Lande Bremen

Zusammenfassung

Die Forschungsaktivitäten in der Erwachsenen- und Weiterbildung sind keineswegs gering, aber Forschung hat sich inzwischen auf kleinere empirische Projekte konzentriert. Deshalb ist vor allem ein auffälliger Mangel an laufender Systembeobachtung und systematischer Evaluation und Dokumentation zu verzeichnen. Insbesondere werden Entwicklung und Fortschritt von Erwachsenenbildungsprogrammen selten beobachtet. In diesem Zusammenhang stellen wir ausgewählte Befunde eines Forschungsprojekts vor, das zum Ziel hatte, das Gesamtangebot an Weiterbildung in einer städtischen Region auszuwerten und in seiner Entwicklung zu dokumentieren. Die wichtigste dabei verwendete Methode war eine Inhaltsanalyse der schriftlichen Ankündigungen aller Bildungsveranstaltungen (etwa 16 000). Abschließend diskutieren wir Fragen der Systementwicklung in Erwachsenen- und Weiterbildung sowie zukünftige Aufgaben der Bildungspolitik.

1. Vorbemerkungen zum Stand der empirischen Weiterbildungsforschung

Was für die Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland festgestellt wurde (WEISHAUPT/STEINERT/BAUMERT 1991), gilt auch für die Forschung zur Erwachsenenbildung, vielleicht sogar in stärkerem Maße: Quantitativ und aufs Ganze gesehen kann man nicht von einer geringen Forschungstätigkeit sprechen. Aber diese geschieht meist mit zu geringen Mitteln (beispielsweise in Form von Qualifikationsarbeiten), häufiger als Auftrags- und Begleitforschung, so daß grundlegendere Arbeiten selten entstehen: Leitstudien, die zum Fokus und Diskussionszentrum in der Teildisziplin wurden, stammen aus den sechziger und siebziger Jahren (z.B. STRZELEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG 1966; SIEBERT/GERL 1975; KEJJCZ u. a. 1979–1981). Vor allem aber gilt wie für die Erziehungswissenschaft insgesamt, daß in dem Maße, in dem das Interesse der Politik an Stützung und Steuerung in diesem Bereich nachgelassen hat, auch die Erwachsenen-Bildungsforschung eine Verschiebung der Interessen hin zu individuellen Bildungserfahrungen zeigt, während planungsorientierte und auf Institutionen gerichtete Forschung kaum betrieben wird. Vor allem fehlt es auch an Querschnittsuntersuchungen, die Generalisierungen erlauben, sowie an „System-Monitoring“, an laufender Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungen im Weiterbildungssystem.

Der zuletzt genannte Mangel vor allem erscheint schwerwiegender als etwa im Falle der Schule. Denn für den Schulbereich gibt es zumindest die Rahmen-daten der amtlichen Statistik, während für den Weiterbildungsbereich kein entsprechender Datenfundus existiert. Zwar halten die Kultusministerien auch im Hinblick auf die Weiterbildung fest, was sie an Mitteln ausgeben und welche Strukturen damit bedient werden. Aber zum einen sind die Länderstatistiken

völlig uneinheitlich und von unterschiedlichem Informationswert, zum anderen erfassen sie nur die nach den Weiterbildungsgesetzen staatlich anerkannten und von den zuständigen Kultusministerien geförderten Institutionen, während andere Institutionen und Alternativen, darunter auch solche, die von anderen Ministerien bezuschußt werden, nicht ausgewertet werden. Trägerorganisationen bzw. Verbände dokumentieren in der Regel – je für sich und auf unterschiedliche Weise – ihre Weiterbildungsaktivitäten, besonders lange schon und systematisch der Deutsche Volkshochschul-Verband. Darüber hinaus muß vor allem das Berichtssystem Weiterbildung erwähnt werden, für das Infratest-Sozialforschung im Auftrag der Bundesregierung seit einiger Zeit alle drei Jahre die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung repräsentativ erfragt (zuletzt KUWAN/GNAHS/KRETSCHMER/SEIDEL 1996). Diese Abfrage liefert sicherlich entscheidende Indizien für den Gesamtumfang an Weiterbildungsaktivitäten und dessen Entwicklung, bleibt aber notwendigerweise global, so daß wir kaum vergleichbare Daten etwa zur inhaltlichen Differenzierung von Weiterbildung oder zu den einzelnen Anbietern und ihrem Status haben.

Dieses Defizit erscheint um so mißlicher, als viele Indizien dafür sprechen, daß sich Weiterbildung einerseits immer stärker ausdifferenziert im Hinblick auf Themen, Zielgruppen, Veranstaltungs-, Sozial- und Aktionsformen, Anbietertypen und -status, andererseits aber auch zum Bestandteil anderer gesellschaftlicher Praxen (z.B. medizinischer Prävention) und Institutionen (z.B. der Betriebe) wird. Dies macht die Dokumentation zugegebenermaßen schwieriger und erklärt ein wenig, warum sowohl bei quantitativen (z.B. Berichtssystem) wie qualitativen (z.B. Biographie-)Forschungen weithin auf die Selbstaussagen der Adressaten oder Teilnehmer zurückgegriffen wird.¹ Dies führt aber dazu, daß wir zur Zeit wohl nicht einmal sagen können, ob man noch von einem – bildungspolitisch einmal angestrebten – Weiterbildungssystem im Sinne eines institutionellen Zusammenhanges oder wenigstens im Sinne eines mit denselben Termini beschreibbaren Phänomens sprechen kann.

Spätestens hier wird deutlich, daß dieser Mangel an umfassenderer Dokumentation nicht nur auf eine unzureichend wahrgenommene Servicefunktion der Wissenschaft im Hinblick auf Bildungspolitik und -praxis verweist, sondern auch auf fehlende Rahmungen für die Wissenschaft selbst. In der Theoriebildung etwa macht sich heute eine unzureichende Definition der Leitdifferenz (oder der Auseinandersetzung darüber) bemerkbar, also der Ausgangsfrage, was Weiter- oder Erwachsenenbildung eigentlich von anderen pädagogischen und sozialen Praxen oder von anderen Institutionalisierungsprozessen unterscheidet (vgl. DERICHS-KUNSTMANN/FAULSTICH/TIPPELT 1995), so daß schon unter dem Leitbegriff – oft unbemerkt – allzu Heterogenes verstanden werden kann. Zwar

1 Von dieser Entwicklung her erscheint zusätzlich verständlich, daß sich ein Teil der Erwachsenen-Bildungsforschung z.Z. um die Frage nach der Biographie zu versammeln scheint, denn damit wird am ehesten eine Perspektive geboten, von der her sich einheitlicher und durchgängiger nach den unterschiedlichen Facetten von Bildung und deren Brüchen im Lebenslauf fragen läßt. Abgesehen davon, daß in der Erwachsenenbildung ähnlich wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt die Biographieforschung diese Gesamtperspektive bislang noch wenig ausgearbeitet hat, sondern in Teilen eher Ausdruck einer durch fehlende Mittel erzwungenen Bescheidenheit zu sein scheint, würde auch intensivere Forschung hier das Fehlen der zunächst skizzierten Datentypen keineswegs kompensieren (wie umgekehrt natürlich auch nicht!).

ist dies nicht nur eine empirische Frage, trotzdem fehlt uns offensichtlich zu ihrer Beantwortung mehr Datenmaterial darüber, welche Praxis und welche Institutionen wie oft unter dem Label Weiterbildung auftreten können. Genauso braucht die heute bevorzugte Empirie, die qualitative Arbeit am Einzelfall und Exempel, weitere – empirisch abgesteckte – Horizonte.

2. Stellenwert und Anlage der Untersuchung

In jüngster Zeit ist allerdings das Interesse der Politik an Evaluation und Neubewertung der Weiterbildung wieder erwacht, auch vor dem Hintergrund eines sparsamen Umgangs mit Mitteln; in mehreren Bundesländern sind Bestandsaufnahmen vorgenommen worden, u. a. mit dem Ziel der Evaluation der Weiterbildungsgesetze (für Hessen s. FAULSTICH/TEICHLER/BOJANOWSKI/DÖRING 1991, für NRW Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996) oder zur Vorbereitung solcher Gesetze (z.B. Schleswig-Holstein, s. FAULSTICH/TEICHLER/DÖRING 1995), wobei methodisch meist mit Expertenanhörungen bzw. -gutachten gearbeitet wurde. So hat auch der Senat der Freien Hansestadt Bremen 1992 aufgrund einer Vereinbarung der damaligen Ampelkoalition eine Strukturkommission Weiterbildung mit dem Auftrag eingesetzt, eine Bestandsaufnahme der Strukturen der Weiterbildung im Lande Bremen vorzunehmen, gegebenenfalls Perspektiven der Neuordnung zu entwickeln und Empfehlungen zu einem Handlungsprogramm für die künftige Weiterbildungspolitik des Bremer Senats auszuarbeiten (Strukturkommission Weiterbildung 1995 a, S. 1). Im Rahmen eines breitangelegten Untersuchungsprogramms hat die Strukturkommission Weiterbildung im Spätsommer 1993 das Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen (IfEB) zunächst gefragt, welchen Beitrag es zur Erfassung der bremischen Weiterbildungsrealität leisten könne, und es daraufhin beauftragt, auf der Basis einer quantitativen und qualitativen Programm-analyse einen Beitrag zur systematischen Erfassung und differenzierten Beschreibung des Weiterbildungsangebots im Lande Bremen zu leisten, um die vorhandenen Kapazitäten und Potentiale, aber auch Lücken und Verbesserungsmöglichkeiten im bremischen Weiterbildungssystem genauer zu ermitteln und zuverlässiger beurteilen zu können (s. IfEB 1995).

Eine solche Analyse möglichst aller vorliegenden Weiterbildungsprogramme beschreibt selbstverständlich nicht die gesamte Weiterbildungsrealität, aber doch eine besonders wichtige und eine, die so (Darstellung des in einer Region erreichbaren Angebots) noch nicht beschrieben worden ist. Die Programme enthalten zum einen das Leistungsangebot der Weiterbildungsanbieter, das Interessenten in einem bestimmten Zeitraum zur Teilnahme an Weiterbildung motivieren soll und ihnen zur Artikulation weiter gehender Bildungsinteressen verhelfen kann. Die Programme enthalten implizit und zugleich Bedarfshypothesen, die historisch gewonnen wurden aus bisherigen Auseinandersetzungen, Konsensbildungen oder bewußt ertragenen Dissensen zwischen bisherigem Angebot und Nachfrage (zur Aussagekraft der Daten s. ausführlich IfEB 1995, S. 4–11).

Grundlage der Datenerhebung für das „Projekt Programmanalyse“ waren die schriftlichen Programmankündigungen Bremer Weiterbildungseinrichtungen. Um entsprechende Programme zu erhalten, wurden zwischen Dezember

1993 und Mai 1994 rund 200 Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen, Vereine und Initiativen angeschrieben und um die Überlassung entsprechender Unterlagen für das gesamte Jahr 1992 (z.B. beide Semesterprogramme) gebeten. Diese Vorauswahl ist insbesondere im Hinblick auf die Weiterbildungsarbeit der Betriebe keinesfalls vollständig. Für diesen Sektor der geschlossenen Weiterbildung war allerdings von vornherein keine Vollständigkeit angestrebt, ging es doch in erster Linie um das der Bevölkerung offen zugängliche Angebot. Vielmehr sollte hier nur anhand der schriftlichen Programme einiger größerer Betriebe dieses immer wichtiger werdende Feld der Weiterbildung im Blick behalten und mit charakterisiert werden.

Insgesamt konnten schließlich 100 bremische Anbieter in die Analyse einbezogen werden. Darunter sind alle nach dem Weiterbildungsgesetz anerkannten Einrichtungen, 45 weitere gemeinnützige, aber nicht anerkannte Einrichtungen und Initiativen, 26 kommerziell tätige Bildungseinrichtungen und zehn große Betriebe aus Industrie, Verwaltung und Dienstleistung. Für 1992 sind damit rund 13 350 Veranstaltungen und etwa 1 020 000 Unterrichtsstunden erfaßt worden. Wir können davon ausgehen, daß mit Ausnahme einiger Betriebe nicht nur alle größeren, sondern auch alle wesentlichen Anbieter von Weiterbildung im Lande Bremen erreicht wurden.² Um für die Interpretation Vergleichsdaten zu haben und Programmentwicklungen feststellen zu können, wurden in einem zweiten Schritt Programme des Jahres 1979 von elf anerkannten Anbietern untersucht, die in beiden Untersuchungsjahren Angebote gemacht haben. Erfaßt wurden für das Frühjahrssemester 1979 etwa 2400 Veranstaltungen mit ca. 132 000 Unterrichtsstunden, die mit dem entsprechenden Angebot des Jahres 1992 in Beziehung gesetzt wurden. Rechnet man die Veranstaltungszahlen auf ein ganzes Jahr hoch, so zeigt sich, daß mit der Teiluntersuchung Einschätzungen für gut 57% des in der Hauptuntersuchung erfaßten Programmangebots abgegeben werden können. Berücksichtigt man, daß viele, wenn nicht die meisten der in der Hauptuntersuchung erfaßten Anbieter 1979 noch gar nicht existierten, so lassen sich aus der historischen Teiluntersuchung wesentliche Schlüsse auf die Veränderungen des Weiterbildungsangebots im Lande Bremen insgesamt ziehen. Das Jahr 1979 wurde deshalb ausgewählt, weil sich einerseits zu dieser Zeit die Vorgaben des Weiterbildungsgesetzes von 1974 bereits voll auswirken konnten und weil andererseits die Stagnation der öffentlichen Weiterbildungszuschüsse, die seit Beginn der achtziger Jahre einsetzte, noch nicht eingetreten war.

Bei unserer Untersuchung haben wir die einzelnen Veranstaltungsankündigungen (also allein für 1992 über 13 000) anhand eines inhaltsanalytischen Kategorienschemas ausgewertet, das vor allem darauf zielte, die Themen und Fachgebiete der angebotenen Veranstaltungen differenziert zu kategorisieren. Hierzu wurde ein Kategorienschema mit annähernd 200 einzelnen Titelgruppen entwickelt. Im Hinblick auf zusammenfassende Auswertungen wurden diese Themengruppen in zwei Stufen „verdichtet“:

2 In einer neueren Untersuchung über die Weiterbildungslandschaft in Freiburg berichten TIPPELT u. a. über eine weit größere Zahl von Anbietern. Allerdings wurde in dieser Untersuchung nicht geprüft, z. B. anhand von Programmankündigungen, ob alle Anbieter auch tatsächlich regelmäßig aktiv sind. Zudem sind die Besonderheiten einer traditionellen Universitätsstadt in Rechnung zu stellen; vgl. TIPPELT, ECKERT und BARZ (1996).

- in 22 Fachbereiche, die z. T. an übliche Programmgliederungen oder Weiterbildungsstatistiken angelehnt sind, wie Fremdsprachen, gewerblich-technische Weiterbildung usw.;
- in neun Angebotsfunktionen, wie z.B. kompensatorische Grundbildung, Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten, Ausbildung und Umschulung usw.

Neben der differenzierten thematischen Klassifizierung jeder Veranstaltung wurde darüber hinaus erfaßt, welcher Anbieter die Veranstaltung realisierte, welche Zielgruppe angesprochen wurde, welche Voraussetzungen erwünscht waren, welche Abschlüsse erreicht werden konnten, in welcher Form und mit welchen Methoden die Veranstaltung durchgeführt wurde, wann und wo sie stattfinden sollte, wie lange sie dauerte, wie hoch die Teilnahmegebühren waren und ob eine Teilnahme nach dem Arbeitsförderungsgesetz gefördert werden konnte.

Die Vielfalt der dadurch gewonnenen Ergebnisse kann hier selbstverständlich nicht skizziert werden. Statt dessen werden dominante inhaltliche Trends der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung vorgestellt, die über bisherige Annahmen zur Themendominanz und Programmentwicklung in der Weiterbildung hinausgehen.

3. Strukturen und Entwicklungen in der allgemeinen Weiterbildung

Öffentliche Förderung allgemeiner (nichtberuflicher) Weiterbildung zu begründen und zu erhalten wird immer schwieriger angesichts der Dominanz von Wirtschafts- und Arbeitsplatzproblemen in der Gesellschaft und der damit anscheinend gegebenen Vorrangigkeit von beruflicher Weiterbildung.

Für die Nachfrage gilt diese Rangordnung bislang keineswegs, wie schon die Graphik der Fachbereiche erkennen läßt. Zwar dominiert die berufliche Weiterbildung im Hinblick auf die Zahl der Unterrichtsstunden insbesondere infolge der aufwendigen Umschulungslehrgänge, aber die allgemeine Weiterbildung hat dafür ein viel größeres Veranstaltungsangebot, vor allem in den Bereichen Fremdsprachen, Gesundheit, kulturelle Bildung, Haushalt und Umwelt, aber auch in der „sozialen Bildung“ (Selbstthematisierung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, wie Ältere, Ausländer, Frauen – mit engem Bezug zur politischen Bildung), während die „personale Bildung“ (z.B. Identität, Religion) vielleicht in geringerem Maße als erwartet angeboten wird. Die hinter dieser zusammenfassenden Betrachtung stehende Programmvietfalt kann hier nicht skizziert werden.

Statt dessen sollen Trends seit Ende der siebziger Jahre herausgestellt werden, die bisher kaum Gegenstand empirischer Forschung waren. Was gemeinhin „allgemeine“ Weiterbildung genannt wird, erfüllt mindestens drei große, deutlich zu unterscheidende Funktionen:

- a) das Nachholen von Schul- und Elementarwissen sowie Schulabschlüssen („kompensatorische Grundbildung“);
- b) die Erweiterung formaler, „allgemeiner“ Kompetenzen („Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten“);

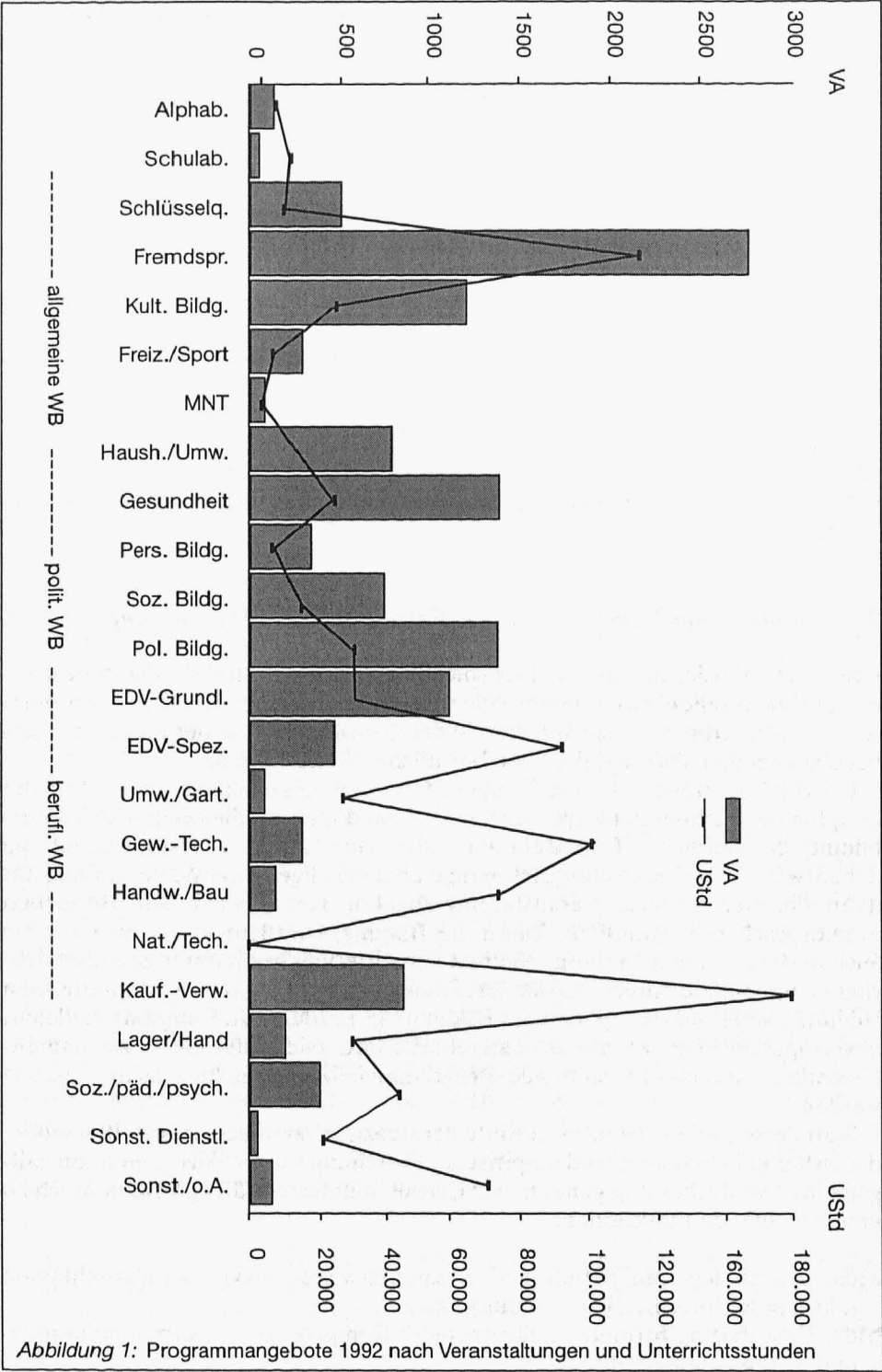


Abbildung 1: Programmangebote 1992 nach Veranstaltungen und Unterrichtsstunden

- c) die Verhaltens- und Wissensausstattung der Erwachsenen für ihre besonderen Rollen und Lebensräume außerhalb des Berufs („Allgemeinwissen und Alltagskompetenzen“). Zu diesem letzten Punkt könnte man auch die politische Bildung zählen, aber dieser wird im Rahmen der Weiterbildung eine eigene Funktion gegenüber der allgemeinen Bildung zugeschrieben.

Als Programmtrends, die zugleich Funktionsverschiebungen bewirken, lassen sich ausmachen: (a) das Zurücktreten der kompensatorischen Funktion, (b) die Zunahme der Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten, (c) die starke und auffälligste Tendenz zur alltagspraktischen Subjekt- und Handlungsorientierung.

(a) Über 100 Jahre lang, bis in die Formulierungen z.B. des bremischen Weiterbildungsgesetzes hinein, galt das Nachholen dessen, was andere in ihrer Jugend bereits hatten lernen können, neben der politischen Bildung als die eigentliche Aufgabe der Arbeiter- und Volksbildung. Die Wirksamkeit von Weiterbildung wurde und wird sehr häufig daran gemessen, ob sie und wie weit sie in der Lage ist, mit Hilfe kompensatorischer Bildung Benachteiligungen in der Gesellschaft aufzuheben. Diese Aufgabe hat vielleicht prinzipiell nicht an Bedeutung verloren, wohl aber an quantitativem Anteil und damit an relativem Stellenwert. Kurse zum Erlangen von Grundfertigkeiten oder des Hauptschulabschlusses haben sogar absolut abgenommen. Zwar wird im vorhandenen Grundbildungsangebot den Bedürfnissen von Analphabeten und von bestimmten Immigrantengruppen noch zuwenig Rechnung getragen, dennoch zeigt sich in dieser Programmentwicklung zweifellos ein Gewinn der Bildungsreform in der BRD.

(b) Zu den Kommunikationsfähigkeiten rechnen wir vor allem die Vermittlung von Fremdsprachen. Vielleicht erscheint hier nicht unerwartet, daß der Anteil der Fremdsprachen am Gesamtangebot gestiegen und mit 13 % der Unterrichtsstunden und 21 % der Veranstaltungen sehr hoch ist. Daran haben selbstverständlich nicht alle der 27 lebenden (Hoch-)Sprachen, die in der Weiterbildung angeboten werden, gleich großen Anteil. Deutsch als Fremdsprache ist nach Stundenvolumen das größte Angebot, das Fach umfaßt ein Drittel des gesamten Stundenkontingents innerhalb des Sprachunterrichts. Im übrigen steht Englisch, und zwar auch infolge der gestiegenen Schulbildung weniger in Form von Anfangsunterricht, erwartungsgemäß vorn, gefolgt von Französisch, Spanisch und Italienisch.

Unsere Programmuntersuchung zeigt zudem, daß die Forderung nach mehr Schlüsselqualifikationen nicht nur bildungspolitischer Propaganda entspringt, sondern einer tatsächlichen Weiterbildungspraxis und damit wohl einem gestiegenen Bedarf. Dabei können wir uns hier nicht an der Diskussion beteiligen, wie Schlüsselqualifikationen zu identifizieren sind oder ob sie überhaupt losgelöst von Inhalten erworben werden können. Wir haben versucht, uns möglichst auf solche Schlüsselqualifikationen zu beschränken, die relativ eindeutig zu identifizieren sind, wie rhetorische, gruppenpsychologische und Führungsfähigkeiten sowie Lern- und Arbeitstechniken. Dieser so eingegrenzte Themenkreis ist zwar nicht von dominanter, aber doch mit etwa 480 Veranstaltungen von mittlerer Bedeutung für das Gesamtangebot. Vor allem der Blick auf die historischen Veränderungen bestätigt, daß dieser Fachbereich ein überproportionales Wachstum

erfahren hat und das Angebot mehr als verdoppelt worden ist. Dabei trifft diese Entwicklung vor allem die Fachgruppe Rhetorik/Moderationstechniken (heute 224 Veranstaltungen) und die Fachgruppe Lern- und Arbeitstechniken (80), während der Themenkomplex Gruppenprozesse/-dynamik/-kommunikation, obwohl heute noch mit 175 Veranstaltungen der zweitgrößte dieses Fachbereichs, sich sehr unterschiedlich entwickelt hat. Für die öffentlich geförderten Einrichtungen hat er sehr stark an Bedeutung verloren, während er für die Betriebe, besonders im Hinblick auf die auf allen Ebenen nötiger gewordenen Führungsqualitäten, offensichtlich an Bedeutung gewonnen hat.

(c) Das dritte hier zu benennende Feld der allgemeinen Weiterbildung ist mit Abstand das größte. Es umfaßt Angebote für

- die Vermittlung von allgemeiner Bildung jenseits des Pflichtschulniveaus (in Kultur, Technik, Gesellschaft usw.);
- alltägliche Anforderungen an Erwachsene (Umgang mit der eigenen Person, wie Selbsterfahrung, Gesundheit; mit anderen; mit Dingen und praktischen Anforderungen).

Warum werden diese beiden anscheinend völlig unterschiedlichen Thementypen hier zusammengefaßt? Die Antwort darauf faßt zwei der auffälligsten Programmtendenzen seit den siebziger Jahren zusammen – wobei wir wohl immer noch nicht sicher sagen können, ob es sich einfach um koexistierende Bewegungen handelt oder um kausal miteinander verbundene Erscheinungen. Die Erlaubnis, beides zusammenzusehen, geben uns zunächst qualitativ wahrzunehmende Phänomene. Titel und Text vieler Ankündigungen in diesem Feld ist nämlich nicht mehr zu entnehmen, ob die Veranstaltungen nachschulische „Allgemeinbildung“ vermitteln oder erfahrungsbezogene Alltagskompetenzen verstärken wollen, weil Elemente beider Wissensformen entweder eklektisch nebeneinandergestellt oder kunstvoll miteinander verschränkt werden.

Das Schlagwort vom „typischen Volkshochschulniveau“, das professionelle Intellektuelle gelegentlich bemühen und mit dem sie sich von kulturellen Produkten aller Art distanzieren, um das eigene Anspruchsniveau herauszukehren, reicht zur Beschreibung oder gar Erklärung dieses Phänomens gewiß nicht aus. Zumal wir glauben, daß hier zwei Entwicklungen, die historisch getrennt zu beobachten sind, zusammenkommen: ein „Kurssturz der klassischen Wissensvermittlung“ und eine breite Verstärkung der Nachfrage nach Anreicherung von Alltagsdispositionen. Zum einen wird kaum noch typisches „Bildungswissen“ vermittelt, etwa zum Zwecke des Nachholens einer „höheren Bildung“, als Teil eines gemeinsamen kulturellen Selbstverständnisses oder zur Übernahme neuesten Gelehrtenwissens. Zum anderen verlieren anscheinend schlichte alltagspraktische Fähigkeiten ihre Selbstverständlichkeit, werden verstärkt zu Gegenständen organisierten Lernens. Während bis in die siebziger Jahre hinein die allgemeine Erwachsenenbildung ihren Fokus geradezu in der Vermittlung von Bildungswissen, wohl auch in der Popularisierung von Wissenschaft hatte, sind tendenziell (und statt dessen?) Themenbereiche wie praktische Ökologie, Gesundheit, aber auch Alltagsrecht, Alltagsökonomie (Vertragswesen, Steuer, Geldanlage usw.) immer wichtiger geworden.

Offensichtlich wird die Entwicklung am totalen Verfall mathematisch-naturwissenschaftlicher Angebote einerseits und dem Aufkommen ökologischer In-

teressen andererseits, für die ein fast ausschließlich an der eigenen und nächsten Umgebung, an Haushalt und Verbraucherfragen orientiertes, praxisbezogenes und wenig stundenintensives Angebot vorgehalten wird. An diesem Teilbereich läßt sich aber auch eine mögliche Verklammerung beider Entwicklungen ableiten. Denn die Ansprüche an anscheinend selbstverständliches Allgemeinwissen und Alltagskompetenzen werden breiter und höher, sie erscheinen ergänzungsbedürftig durch neue Wissensbestände, durch Verständigung in Gruppen und durch Trainings. Wissenschaftliches Wissen und Expertenwissen werden ausschnittshaft, im Sinne ihrer Alltagstauglichkeit, rezipiert. Sie müssen der Erhöhung der Argumentationsfähigkeit und der Handlungsorientierung dienen. Bei den Ankündigungen kann immer weniger unterschieden werden zwischen dem Ziel einer eher rezeptiven Übernahme von Wissen und der aktiven Einübung bestimmter Fertigkeiten: Ökologische Information und ökologisches Alltagsverhalten, Kunstbetrachtung und kreatives Gestalten, politisches Wissen und soziales Lernen rücken, zumindest den Programmausschreibungen zufolge, näher zusammen. Oder, anders gesagt: Das Tun und Ausprobieren der Teilnehmenden steht im Mittelpunkt, aber mit einer deutlich ausgewiesenen reflexiven Komponente.

Zusammengefaßt: Alltagskompetenzen brauchen offensichtlich mehr „gutes“ Allgemeinwissen, aber auch mehr Expertenwissen als früher, und umgekehrt schwindet der Glaube an den Wert einer umfassenden oder systematischen Allgemeinbildung. Einen solchen Umgang mit Bildung hätte man im vorigen Jahrhundert als „Halbbildung“ diffamiert (s. dazu FEIDEL-MERTZ 1972), um anzudeuten, daß den Unterschichten trotz mancher Bemühungen der Volksbildung eben doch der Erwerb wahrer Bildung nicht möglich sei. THEODOR W. ADORNO wendet diese Kritik dann gegen die anscheinend Gebildeten, indem er „Halbbildung“ als Verfallsstadium von Bildung bezeichnet, als die Illusion, durch den Besitz bestimmter Bildungsgüter an Höherem teilzuhaben und über die Wirklichkeit verfügen zu können (ADORNO 1975, S. 66–94). Solche Illusionen sind wohl kaum noch mit der Nachfrage nach allgemeinbildenden Veranstaltungen verbunden; denn die Ankündigungen zeigen sehr deutlich, daß Bildungs- oder Expertenwissen nicht um seiner selbst willen oder zur Statusanreicherung angeeignet, sondern gleichsam verflüssigt wird, vernutzt zur Verständigung mit anderen und zur Sicherung von Orientierungs- und Handlungsfähigkeit. Der „Dilettantismus“, der sich hier im Hinblick auf viele Lebensprobleme und Wissensbereiche zeigt, erscheint eher illusionslos und ohne Sehnsucht nach hoher Kultur.

Weitere mögliche Erklärungen ergeben sich selbstverständlich nicht unmittelbar aus unserer Untersuchung. Den Kurssturz des Bildungs- und Expertenwissens allein könnte man auch einfacher als Folge der formal gestiegenen Schulbildung erklären. Man fühlt sich hinreichend informiert oder sogar überinformiert – obwohl Lehrende in Ökologieseminaren beispielsweise selten den Eindruck haben, daß ihre Teilnehmer auf genügend naturwissenschaftliche Kenntnisse zurückgreifen oder bestimmte Zusammenhänge besser herstellen oder voneinander trennen (z.B. Ozonloch vs. Treibhauseffekt) können. Wahrscheinlicher erscheint ein Zusammenspiel folgender Momente:

- ein Gefühl der Überinformiertheit – sei es durch mehr formale Bildung, sei es durch Medienangebote – ohne rechte Orientierung oder eigenen Handlungsansatz;

- die Entwertung der „hohen“ Kultur, zumindest in ihrem Tauschwert, verbunden mit einer – wie auch immer begründeten – partiellen Wissenschaftsskepsis;
- daneben das Komplexerwerden der „einfachen“ Lebensumstände durch Enttraditionalisierung bzw. auch eine Erweiterung des Blicks dafür, wofür man sich verantwortlich fühlen sollte und was man mit eigenen Maßstäben und eigenem Handlungsvermögen angehen möchte;
- damit einhergehend der Trend zur Individualisierung, wodurch das Leben selbständiger gemeistert werden muß, ohne daß dafür Regeln und Vorbilder zur Verfügung stünden.

Nicht der Umwelt-Gipfel von Rio steht im Mittelpunkt des Lerninteresses, aber doch die Vorsorge für die Gesundheit, das biologische Gärtnern, die gemeinsame ökologische Prüfung der näheren Umgebung (Gewässer, Luft, Flächennutzung usw.). Was verlorengehen mag infolge dieses Verzichts auf Wissen über die Ferne, ist hier nicht unser Thema. Deutlich ist: Viele Menschen versuchen, mit Hilfe der Weiterbildung ihre Alltagskompetenzen zu sichern und zu erweitern. Dabei leistet, nach der Analyse der Ankündigungstexte, organisiertes Lernen Hilfe unter drei Aspekten: zur Veröffentlichung des Problems überhaupt, zur partiellen und handlungsorientierten Nutzung von Expertenwissen und zur Verständigung in einer Gruppe mit vergleichbaren Orientierungsbedürfnissen.

Die Kommunikation ist immer schon das Instrument, mit dessen Hilfe Alltagskompetenzen abgesichert, wodurch Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert wird oder, respektloser: „Das notwendigste Vehikel der Wirklichkeitserhaltung ist die Unterhaltung. Das Alltagsleben des Menschen ist wie das Rattern einer Konversationsmaschine, die ihm unentwegt seine subjektive Wirklichkeit garantiert, modifiziert und rekonstruiert“ (BERGER/LUCKMANN 1980, S. 163). Es scheint, als brauche das Alltagsleben heute auch die organisierte, angeleitete Unterhaltung und Wissensbestandteile des Expertentums.³ Damit verliert das „Allgemeinwissen“ (zu den Begriffen s. TENORTH 1994) aber seine Selbstverständlichkeit, wird expliziter, öffentlicher, reflexiver. Und Allgemeinbildung, das scheint heute eher eine Mischung aus Erschließungs- und Kommunikationsfähigkeit und aufgeklärter „Halbbildung“ (vgl. SCHLUTZ 1987), zumindest nach den entsprechenden Angebotszuwächsen in der Weiterbildung zu urteilen.

4. Angebote der beruflichen Weiterbildung vor dem Hintergrund des Strukturwandels

Daß berufliche Weiterbildung ein Instrument sei, den wirtschaftlichen Strukturwandel vorzubereiten und zu unterstützen, gilt in der Bundesrepublik als Gemeinplatz: Bildungspolitiker fordern es, Betriebe behaupten, es zu leisten, Wei-

3 Diese Beobachtungen werden auch gestützt durch Theorie und Forschung zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens heute, die davon ausgehen, daß wissenschaftliches Wissen nicht voll übernommen und rezeptmäßig verwendet wird, sondern eher, selbst bei professionellem Gebrauch, wie durch Osmose in die Alltagskonzepte einsickert und dort zur Orientierung mit beiträgt; vgl. z. B. WINGENS (1987).

terbildungsanbieter versprechen es, Teilnehmende hoffen es. Und noch die Kritiker der vorherrschenden Theorie und Praxis beruflicher Weiterbildung, zumal ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen „Dominanz“ in der öffentlichen Wahrnehmung wie der finanziellen Förderung, stützen sich auf diese Annahme.⁴ Nicht nur in der Wissenschaft, sondern z. B. auch im Arbeitsförderungs-gesetz (§§ 40 ff.) werden Angebote zur beruflichen Weiterbildung demzufolge danach unterschieden, welche Funktion ein Veranstaltungsbesuch für die berufliche Situation oder Zukunft der Teilnehmenden haben kann. Übliche Kategorisierungen unterscheiden Angebote der beruflichen Grundbildung, der Ausbildung und Umschulung, der Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung. Darüber hinaus weisen wir wegen ihrer quantitativen bzw. strategischen Bedeutung Angebote der EDV-Grundbildung bzw. der Zusatzfortbildung in dieser Untersuchung getrennt aus. Ausschlaggebend für die Zuordnung einer Veranstaltung zu den im folgenden unterschiedenen Funktionsbereichen der beruflichen Weiterbildung waren die Informationen in den Ankündigungstexten, die uns zum Themenbereich, zur Zielgruppe und zu den Zugangsvoraussetzungen, zu Dauer und Veranstaltungsform sowie zum erreichbaren Abschluß vorlagen (s. dazu IfEB 1995, S. 219–251). Die berufliche Weiterbildung trägt zum gesamten von uns erfaßten Weiterbildungsangebot mehr als 3600 Veranstaltungen und über 700 000 Unterrichtsstunden bei, das sind etwa 27 % der Veranstaltungen und etwa 71 % aller Unterrichtsstunden. Abbildung 1 oben stellt die fachlichen Schwerpunkte beruflicher Weiterbildung dar, Tabelle 1 dagegen faßt das Gesamtangebot im Lande Bremen nach Funktionsbereichen zusammen.

Drei Funktionsbereiche treten besonders hervor: Nach Veranstaltungszahlen die Anpassungsfortbildung und die EDV-Grundbildung, nach Unterrichtsstunden aber deutlich Angebote zur kompensatorischen Berufsbildung, d. h. zur beruflichen Grundbildung und zu Ausbildung und Umschulung. Eine historische Betrachtung zeigt, daß das Angebot an beruflicher Weiterbildung enorm ausgeweitet worden ist: Allein die nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Einrichtungen haben von 1979 bis 1992 die Zahl der Veranstaltungen im Untersuchungszeitraum um etwa ein Drittel gesteigert, die Zahl der Unterrichtsstunden wurde gar verdoppelt. Nimmt man die gemeinnützigen, kommerziellen und betrieblichen Anbieter hinzu, so dürfte sich das Stundenvolumen

4 Das Wachstum des Weiterbildungsbereichs wird häufig auf die Expansion der beruflichen Weiterbildung zurückgeführt, gelegentlich gar mit ihr gleichgesetzt. Dabei wird aber meist übersehen, daß, jedenfalls in Bremen, neben der beruflichen Weiterbildung auch fast alle Fachbereiche der allgemeinen und politischen Weiterbildung sowohl nach Veranstaltungen wie nach Unterrichtsstunden gewachsen sind. Auch deshalb ist es fragwürdig, von einer „Dominanz“ der beruflichen Weiterbildung zu sprechen. Man müßte dazu z. B. zeigen, daß es Teilnehmer bzw. Adressaten gibt, die nicht (mehr) an Veranstaltungen der allgemeinen oder politischen Weiterbildung teilnehmen (können), weil sie an beruflicher Weiterbildung teilnehmen (müssen). Gegen eine solche Vermutung spricht aber der zu beobachtende Anstieg der Veranstaltungszahlen in beinahe allen Fachbereichen. Dennoch mag es Adressatengruppen geben, die sich in der Tat alternativ zwischen einer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung oder an allgemeiner bzw. politischer Weiterbildung entscheiden müssen. Dafür gibt es aber unseres Wissens noch keine empirischen Belege, sie könnten jedoch beispielsweise im Rahmen eines Berichtssystems Weiterbildung erbracht werden. Für eine Dominanz beruflicher Weiterbildung könnte auf der anderen Seite eine bevorzugte (öffentliche) Förderung und Finanzierung sprechen. Darauf kommen wir zurück.

Tabelle 1: Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in der beruflichen Weiterbildung nach Funktionsbereichen

	VA	% VA	Ustd	% Ustd
EDV-Grundbildung	1122	30,7	33 653	4,7
Berufliche Grundbildung	178	4,9	133 126	18,4
Ausbildung/Umschulung	276	7,6	363 600	50,3
Anpassungsfortbildung	1710	46,8	91 579	12,7
Zusatzfortbildung	271	7,4	37 456	5,2
Aufstiegsfortbildung	98	2,7	64 089	8,9
Summe:	3655	100,1	723 503	100,2

insgesamt etwa verdreifacht haben. Diese Beobachtungen entsprechen im großen und ganzen einem Entwicklungstrend, der durch bundesweite repräsentative Adressatenbefragungen inzwischen mehrfach belegt worden ist: So zeigen die BIBB/IAB-Erhebungen (JANSEN/STOOS 1993, S. 106f.), das Berichtssystem Weiterbildung und die Zusatzerhebungen zum Mikrozensus (s. KUWAN/GNAHS/SEUSING/SÜHLSSEN 1993, S. 43, S. 46) übereinstimmend, daß sich die Teilnahmequoten in der beruflichen Weiterbildung im Vergleichszeitraum mehr als verdoppelt haben.

Allerdings läßt eine Fixierung auf diesen dominanten und auf den ersten Blick in der Tat beeindruckenden Wachstumstrend übersehen, daß sich in einzelnen Feldern der beruflichen Weiterbildung – in manchen Fach- und Funktionsbereichen, bei einigen Anbietern – gleichzeitig stagnierende oder gar rückläufige Tendenzen beobachten lassen. Vier große Trends sollen erwähnt werden:

- Die kompensatorische Berufsbildung – vor allem Ausbildung und Umschulung, dann auch berufliche Grundbildung – dominiert das Gesamtangebot an beruflicher Weiterbildung nach Unterrichtsstunden bereits 1979, noch deutlicher aber 1992. In diesem Bereich findet sich der größte Anstieg der Unterrichtsstunden. So entfallen z.B. 1992 etwa $\frac{3}{4}$ aller Unterrichtsstunden in der beruflichen Weiterbildung der anerkannten Einrichtungen auf Maßnahmen, die den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, in der bisherigen Berufsbiographie versäumte Qualifikationen oder Abschlüsse nachzuholen bzw. nicht mehr verwertbare Qualifikationen zu kompensieren.
- Das größte relative Wachstum zeigt der Bereich der EDV-Grundbildung, zu dem wir solche Veranstaltungen rechnen, die allgemeine, sowohl für private wie für berufliche Zwecke nützliche informationstechnische Grundkenntnisse und -fertigkeiten vermitteln, vor allem Bedienerwissen für PCs und Standardsoftware in Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Graphikverarbeitung.
- Das Wachstum der Anpassungsfortbildung wird insbesondere von den Betrieben getragen, die sich auf diesen Funktionstyp konzentrieren und 1992 bereits jede dritte Veranstaltung des Gesamtangebots in diesem Bereich realisieren. Gleichzeitig stagniert hier das Angebot der anerkannten Weiterbildungsanbieter, absolut betrachtet, und verliert damit relativ an Bedeutung: Während bei den anerkannten Einrichtungen 1979 noch fast 20 % aller Un-

terrichtsstunden auf die Anpassungsfortbildung entfielen, waren es 1992 nur noch ca. 8 %.

- An Bedeutung gewonnen hat auch der Funktionsbereich der Zusatzfortbildung, der, 1979 noch kaum vorhanden, 1992 aber bereits knapp 8 % aller Unterrichtsstunden der beruflichen Weiterbildung anerkannter Einrichtungen enthält. Das Wachstum in diesem Bereich wird aber nicht nur von den anerkannten, sondern auch von gemeinnützigen Anbietern getragen, die hier einen Arbeitsschwerpunkt haben.

Wer nach Ursachen für das Wachstum der beruflichen Weiterbildung fragt, das, wie BAETHGE zu Recht betont, weder bewußt geplant wurde noch Resultat gezielter bildungspolitischer Strategien ist (1992, S. 314), muß zunächst berücksichtigen, daß sich die Zahl der Adressaten – die Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland – aufgrund des Zuzugs von Aussiedlern und Ausländern und wegen der höheren Erwerbsquote unter Frauen deutlich erhöht hat. So ist im Lande Bremen nach den Mikrozensus-Erhebungen die Zahl der Erwerbspersonen von 302 600 im Jahr 1979 auf 329 500 im Jahr 1992 gestiegen (Statistisches Landesamt Bremen 1980b, S. 1f., 1993b, S. 8f.).

Eine weitere zentrale Ursache liegt sicherlich im technischen Fortschritt, der sich vor allem im seit den achtziger Jahren zunehmenden Einsatz programmgesteuerter Arbeitsmittel ausdrückt. Dies schlägt sich unmittelbar nieder im Angebot an allgemeiner und spezieller EDV-Bildung. Bei aller im Detail durchaus berechtigten Kritik an Inhalten, Zielsetzung und Methoden der EDV-Grundbildung wird man doch zugestehen müssen, daß der informationstechnische Wandel ohne diese begleitenden Weiterbildungsangebote wohl nicht hätte realisiert werden können. Der zunehmende Einsatz der Informationstechnik ist die eine, die materielle Seite des technischen Fortschritts. Der Einsatz der Informationstechnik wird auf der „ideellen“ Seite begleitet von neuen Formen der Arbeitsorganisation, die einen Abbau hierarchischer Arbeitsstrukturen, die Delegation von Verantwortung und die Zunahme gruppenorientierter Arbeit anstreben. Auf die veränderten Formen der Arbeitsorganisation ist das gewachsene Angebot an Veranstaltungen zu formalen Schlüsselqualifikationen zurückzuführen, in denen vor allem die Kommunikations-, Gruppen- und Führungsfähigkeiten der Teilnehmenden verbessert werden sollen.

Korrespondierend mit dem fortschreitenden Einsatz der Informationstechnik, erlebt die bundesrepublikanische Gesellschaft derzeit einen sektoralen Strukturwandel von der Produktions- zur Dienstleistungsökonomie. Eine Analyse der Statistiken über die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Lande Bremen (Statistisches Landesamt Bremen 1980a, 1993a) zeigt, daß die Beschäftigtenzahlen im primären und sekundären Sektor zurückgehen, während gleichzeitig der Dienstleistungsbereich Zuwächse verzeichnet: Der deutliche Rückgang der Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in den Fertigungsberufen geht insbesondere auf den Rückgang bei Metallherstellern und -bearbeitern, bei Montierern, bei den Bauberufen und bei Maschinisten zurück. Auch in Verkehrsberufen arbeiteten im Lande Bremen – wegen der nachlassenden Bedeutung des Seeverkehrs – 1992 deutlich weniger sozialversicherungspflichtig beschäftigte Arbeitnehmer als noch 1979. Deutliche Zuwächse finden sich bei den technischen Berufen, bei Dienstleistungskaufleuten in Banken und

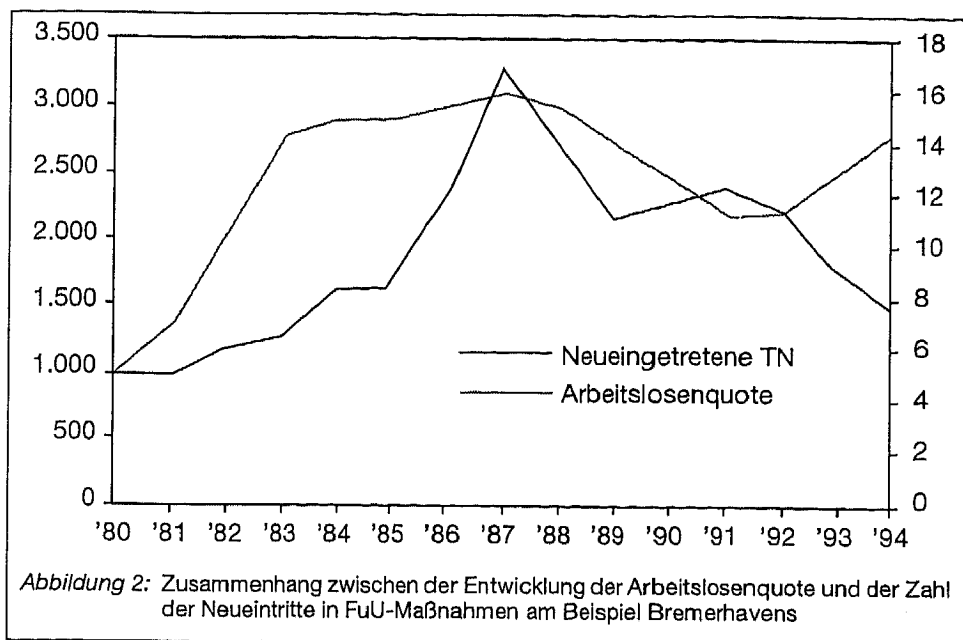
Versicherungen, in den Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufen, vor allem aber in den Gesundheitsdienstberufen, in den Sozial- und Erziehungsberufen sowie in den sozialpflegerischen Berufen. So hat sich in der letztgenannten Berufsgruppe die Zahl der Beschäftigten im Untersuchungszeitraum annähernd verdoppelt: Arbeiteten 1979 noch 4329 Beschäftigte in sozialpflegerischen Berufen, so waren es 1992 bereits 7663.⁵ Diese Entwicklung erklärt u.a. den Anstieg an Zusatzfortbildungen in einem Segment des Arbeitsmarktes, das noch vergleichsweise wenig strukturiert und kaum durch klare Karrierewege geprägt ist.

Die enorme Ausweitung des Stundenvolumens in der kompensatorischen Berufsbildung schließlich geht zurück auf die Umsteuerung der nach dem AFG finanzierten beruflichen Weiterbildung auf die Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Vom hier erfaßten Gesamtangebot an beruflicher Weiterbildung des Jahres 1992 entfallen etwa 10 % aller Veranstaltungen mit etwa 47 % der Unterrichtsstunden auf die AFG-geförderte Weiterbildung. Innerhalb der AFG-geförderten Weiterbildung entfallen wiederum etwa 80 % der Unterrichtsstunden auf Maßnahmen der kompensatorischen Berufsbildung, während gleichzeitig – relativ zum gesamten Finanzvolumen – die Förderung der Aufstiegsfortbildung mehr und mehr an Bedeutung verliert (KUWAN/GNAHS/SEUSING/SÜHLSSEN 1993, S. 278). Dies spiegelt sich auch in den Zahlen der nach dem Arbeitsamt geförderten Teilnehmer wider, die von den Arbeitsämtern Bremens und Bremerhavens regelmäßig veröffentlicht werden: Danach hat sich die Zahl der neu eingetretenen Teilnehmer in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen (FuU) im Zeitraum von 1979 bis 1992 verdoppelt (von etwa 5000 neu eingetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Bremen und Bremerhaven im Jahr 1979 auf über 10000 im Jahr 1992, vgl. Arbeitsamt Bremen 1994, Tab. 5.1), während gleichzeitig der Anteil vorher arbeitsloser Teilnehmer deutlich gestiegen ist, in der Stadt Bremen z.B. von 40 % im Jahr 1979 auf 70 % im Jahr 1992. Die Arbeitsämter reagieren mit der Finanzierung von FuU-Maßnahmen auf die Entwicklung der Arbeitslosenquote, wie die folgende Graphik zeigt.

Abbildung 2 zeigt die AFG-geförderte Weiterbildung am Beispiel Bremerhavens als Instrument reaktiver Arbeitsmarktpolitik. Dabei scheint die Arbeitsverwaltung auf das Stagnieren bzw. Sinken der Arbeitslosenquoten schneller reagiert zu haben als auf den Anstieg. AFG-geförderte Weiterbildung dient somit nicht zuletzt der Entlastung des Arbeitsmarktes und erfüllt eher kurative als präventive Funktionen.⁶ In Zeiten der Vollbeschäftigung verabschiedet – eines

5 Diese sektorale Tertiarisierung wird begleitet von einer inneren Tertiarisierung, die gekennzeichnet ist durch einen Wechsel der dominanten Tätigkeitstypen: In zahlreichen Berufsbereichen verliert der Umgang mit Sachen an Bedeutung, wichtiger wird der Umgang mit Daten und Symbolen bzw. der Umgang mit Menschen.

6 Zwar hatte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in seinen Thesen zur Weiterbildung bereits Mitte der achtziger Jahre gefordert, daß in Zukunft wieder stärker die präventive Funktion des AFG betont werden müsse (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1985, S. 21), doch ist die kurative Funktion seither eher noch größer geworden. Dieser Zusammenhang wird von den Arbeitsämtern selbst so eingeschätzt. So heißt es in einer Presseinformation des Arbeitsamtes Bremerhaven: „Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und die Förderung der beruflichen Bildung entlasten den Arbeitsmarkt weiterhin erheblich. Ohne den Einsatz dieser und anderer arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen würde die Arbeitslosenquote um etwa 2 % höher liegen“ (Arbeitsamt Bremerhaven 1995, S. 3).



der großen Gesetzesvorhaben der damaligen Großen Koalition –, verbesserte das AFG zunächst erheblich die Chancen der Arbeitnehmer, sich unabhängig von betrieblicher Unterstützung zu qualifizieren und sich flexibler auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen, indem es einen Rechtsanspruch auf individuelle Förderung beruflicher Weiterbildung festschrieb. Die „Logik“ des Arbeitsförderungsgesetzes zielte auf eine Verhinderung und Beseitigung von Arbeitslosigkeit, die als strukturell bedingt interpretiert wurde. Danach sollten Arbeitskräfte, die in bestimmten Wirtschaftsbereichen „freigesetzt“ worden waren, durch berufliche Weiterbildung für expandierende Branchen oder Sektoren qualifiziert werden. Die Instrumentarien des AFG stießen aber an ihre Grenzen, als deutlich wurde, daß in expandierenden Wirtschaftsbereichen nicht so viele Arbeitsplätze entstanden, wie in Krisenbranchen verloren gingen und wie zusätzliche Gruppen auf den Arbeitsmarkt drängten.⁷ Mit steigender Arbeitslosigkeit richtete sich die AFG-geförderte Weiterbildung mehr und mehr an die Problemgruppen des Arbeitsmarktes, die Präventionsfunktion trat im Laufe der Zeit immer mehr in den Hintergrund. Insofern ist es durchaus folgerichtig, daß für die Förderung der Aufstiegsfortbildung inzwischen ein eigenes Gesetz verabschiedet wurde (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, „Meister-BaföG“).

Diese Schwerpunktverlagerung in der Förderung beruflicher Weiterbildung nach dem AFG hat sich nachhaltig auf das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen ausgewirkt, das in weiten Teilen eher arbeitsmarkt- und sozial- als bildungs- und strukturpolitische Funktionen erfüllt. Die anerkannten Einrichtun-

7 Die Aufnahmefähigkeit des Dienstleistungssektors scheint inzwischen, jedenfalls in Bremen, erschöpft, zudem steht eine Rationalisierungswelle hier – z.B. bei Bank- und Versicherungskaufleuten oder im Gesundheitsbereich – noch bevor.

gen, aber auch gemeinnützige und kommerzielle Anbieter haben sich an den Finanzmitteln (und damit an den Zielsetzungen) der Arbeitsverwaltung orientiert, weil diese die öffentlichen Mittel, insbesondere aus dem Weiterbildungsgesetz, um ein Vielfaches übersteigen. Die tatsächliche Höhe aller bremischen Landesmittel für die berufliche Weiterbildung – die aus mehreren senatorischen Behörden stammen – ist nicht bekannt, sie wird weder systematisch erfaßt, noch werden diese Mittel in jedem Fall als Aufwendungen für Weiterbildung ausgewiesen. Die Maßnahmeförderung nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz (etwa 50 % der Gesamtförderung von ca. 5 Millionen DM pro Jahr) konzentriert sich zunächst auf die politische Weiterbildung, dann auf die allgemeine Grundbildung, während Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung z.B. im Jahr 1994 nur mit etwa 100 000 DM bezuschußt wurden. Hinzu kommen z.B. Komplementärmittel des Landes für Qualifizierungsprogramme des ESF und die Finanzierung spezieller Landesprogramme für Langzeitarbeitslose oder Sozialhilfeempfänger, die deutlich höher ausfallen als die Gesamtaufwendungen nach dem Weiterbildungsgesetz (vgl. Strukturkommission Weiterbildung 1995 a, S. 39–41). Demgegenüber haben die Arbeitsämter Bremen und Bremerhaven z.B. im Jahr 1993 etwa 60 Millionen DM für die berufliche Fortbildung und Umschulung ausgegeben, zusätzlich über 85 Millionen DM Unterhaltsgeld für die Teilnehmer (Arbeitsamt Bremen 1994, S. 10; Arbeitsamt Bremerhaven 1994, S. 20).

Neben der Arbeitsverwaltung beteiligen sich insbesondere die Betriebe an der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung (Weiss 1994). Für die Bundesrepublik Deutschland hat das Institut der deutschen Wirtschaft Schätzungen veröffentlicht, die sich auf 36 Milliarden DM pro Jahr an direkten (z.B. Trainerhonorare, Lehrmaterialien) und indirekten Kosten (vor allem Lohn- und Gehaltsfortzahlungen) zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung belaufen.⁸ Für das Land Bremen liegen keine vergleichbaren Daten vor, auch grobe Schätzungen sind nur schwer möglich. Es dürfte sich aber in jedem Fall mindestens um einen zweistelligen Millionenbetrag handeln. Schließlich sollten die Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung nicht übersehen werden, die nach einer repräsentativen Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahr 1992 in den alten Bundesländern für ihre berufliche Weiterbildung durchschnittlich knapp 400 DM an Teilnehmergebühren aufgebracht haben (von BARDELEBEN/BEICHT/HOLZSCHUH 1994, S. 15). Auch hier kommt man bei vorsichtiger Schätzung für das Land Bremen auf einen zweistelligen Millionenbetrag allein im Jahr 1992. Von einer öffentlichen Verantwortung für die Förderung beruflicher Weiterbildung kann daher nur noch eingeschränkt die Rede sein. Das bremische Weiterbildungsgesetz bestimmt das Angebot an beruflicher Weiterbildung allenfalls indirekt: Es garantiert durch die institutionelle Förderung die Existenz gewichtiger anerkannter Einrichtungen und sichert damit die Infrastrukturen, die nötig sind, um Veranstaltungen anzubieten, die den Förderkriterien des AFG oder des ESF genügen. Gleichzeitig verweist es diese Einrichtungen

8 Allerdings handelt es sich bei diesen Zahlen um nicht näher nachprüfbare Hochrechnungen auf der Basis mehr oder weniger zuverlässiger Selbsteinschätzungen der Betriebe (vgl. Weiss 1994, S. 145–148). Gleichwohl hat diese Zahl als „feste Größe“ in der ordnungspolitischen Debatte – wie beabsichtigt – durchaus Eindruck hinterlassen.

gen durch einen praktischen Verzicht auf eine spürbare Maßnahmeförderung nach dem Weiterbildungsgesetz vor allem auf die Finanzmittel der Arbeitsverwaltung bzw. der zahlungswilligen und -fähigen Teilnehmer. Eine Privatisierung der Kosten beruflicher Weiterbildung ist – in Bremen wie in der Bundesrepublik insgesamt – keine Option, sondern bereits Realität.

Die referierten Befunde liefern nur Indizien zur Beantwortung der Frage, inwieweit Angebote zur beruflichen Weiterbildung den Strukturwandel im Bundesland Bremen befördert haben. Am ehesten ließe sich wohl auf die Angebote zur EDV-Grund- und Spezialbildung, zur inner- und außerbetrieblichen Anpassungsfortbildung, zu formalen Schlüsselqualifikationen, zur Zusatzfortbildung vor allem im Sozial- und Umweltbereich und zur Aufstiegsfortbildung verweisen. Hier werden Qualifikationen vermittelt, die am Markt – bei den Adressaten wie bei Arbeitgebern – nachgefragt werden und für die die „Kunden“ gegebenenfalls auch erhebliche Eigenmittel aufbringen. Betriebe konzentrieren sich auf die Anpassungsfortbildung und versuchen, nur in diejenigen Beschäftigten zu investieren, von denen (noch) Produktivitätszuwachs zu erwarten ist. Hier sollen sehr viele Teilnehmer in (sehr) kurzer Zeit mit den nötigen Qualifikationen versorgt werden, die eine Bewältigung veränderter Arbeitsplatzanforderungen erlauben. Andere Bereiche der beruflichen Weiterbildung bearbeiten dagegen eher die Folgen des Strukturwandels. In Maßnahmen der kompensatorischen Berufsbildung werden vergleichsweise wenige Teilnehmer – sehr stundenintensiv – häufig auf staatlich anerkannte Abschlüsse vorbereitet. SAUTER (1989, S. 3–8) hat diesen Teil als den „Recycling-Teil“ der beruflichen Weiterbildung bezeichnet. Dabei lassen sich Anzeichen für ein Auseinandertreten von Arbeitsmärkten und darauf bezogenen Weiterbildungsbereichen nicht übersehen, zumal viele Fortbildungen auf Wirtschaftsbereiche zielen, deren ökonomische Bedeutung sinkt.

Ob der erste Arbeitsmarkt selbst für die erfolgreichen Absolventen der von den Arbeitsämtern finanzierten kompensatorischen Berufsbildung (bei denen es sich ja bereits um eine „Positivauswahl“ der angesprochenen Zielgruppen handelt) noch hinreichend offen ist, ist fraglich. Insgesamt liegen dazu nur wenige zuverlässige und verallgemeinerbare Untersuchungen vor. Die Arbeitsverwaltungen verlangen von den Anbietern hohe Eingliederungsquoten, die Weiterbildungsanbieter neigen zu positiven Erfolgsbilanzen, wissenschaftliche Untersuchungen zum mikro- wie makroökonomischen Nutzen kommen dagegen oft zu skeptischen Einschätzungen (BLASCHKE 1995).⁹ Vor allem ist unklar, ob sich den Absolventen dieser Maßnahmen wirklich neue und dauerhafte Beschäftigungsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt eröffnen oder ob es lediglich zu Austauschprozessen kommt. In Bremen sprechen die Klagen vieler Betriebe über einen Mangel an qualifizierten Fachkräften – trotz des Wachstums der beruflichen Weiterbildung – eher für eine zurückhaltende Einschätzung selbst von Austauschprozessen (BENEDIX u. a. 1993, S. 28).

⁹ BLASCHKES Beitrag löste in einer Podiumsdiskussion, die unter der provokanten Frage „Weiterbildung bringt Gewinn – Vor allem den Veranstaltern?“ stand, heftige Reaktionen bei Vertretern von Weiterbildungsanbietern und der Arbeitsverwaltung aus; zu den Problemen in den neuen Bundesländern s. ANDRETTA (1995). In den neuen Bundesländern ist nicht zu übersehen, daß einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch FuU-Maßnahmen aus dem Arbeitsmarkt „hinausqualifiziert“ worden sind.

Wenn sich aber große Teile der AFG-geförderten Weiterbildung strukturpolitisch kaum noch begründen lassen und statt dessen überwiegend sozialpolitischen Motiven folgen, drängen sich Fragen auf: Zum einen, ob es dafür nicht „funktionale Äquivalente“ außerhalb von Bildungsmaßnahmen gibt, oder aber, ob die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen nicht auch bildungspolitisch mit dem Erhalt von Identität und Lernfähigkeit der Teilnehmenden begründet werden muß (BLASCHKE 1995, S. 35). In der jüngsten Diskussion über die Zukunft der beruflichen Weiterbildung und die Förderung nach dem AFG wird über Alternativen nachgedacht: über die Finanzierung eines zweiten Arbeitsmarktes, über eine Verbindung von Bildung und Beschäftigung z. B. auf der Basis tarifvertraglicher Regelungen, über stärker betriebsorientierte Weiterbildung, über Kooperationen zwischen Betrieben und außerbetrieblichen Trägern, über weniger umfangreiche, mehr auf Fortbildung als auf Umschulung gerichtete Weiterbildungen (s. z. B. SAUTER 1989; ANDRETTA 1995). Hierzu gehörte sicher auch eine bessere finanzielle Unterstützung der Adressaten beruflicher Weiterbildung durch steuerliche, tarifvertragliche und gesetzliche Regelungen, die sich u. a. am Modell der Bausparförderung orientieren könnten („Weiterbildungssparverträge“). Dies alles würde allerdings auch eine Neuorientierung vieler Anbieter in der beruflichen Weiterbildung erfordern.

5. Schlußbemerkungen zu den inhaltlichen Trends, zur Rolle der Bildungspolitik und zur Systembildung in der Weiterbildung

Die Ergebnisse der Programmuntersuchung – das haben vor allem die letzten Ausführungen gezeigt – sprechen nicht für sich. Was in inhaltlicher Hinsicht „viel“ oder „wenig“ an Angebot genannt werden kann, ergibt sich nicht allein aus den auflistbaren Mengen, sondern durch Vergleiche, etwa mit historischen Daten oder mit bildungs-, arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen – beides haben wir versucht – oder mit den vorhandenen Bedarfen und Bedürfnissen, die wir unmittelbar nicht erfassen konnten. Dabei zeigte sich, daß die kompensatorische, nachholende Funktion in der allgemeinen Weiterbildung ab-, in der beruflichen Weiterbildung aber zunimmt, mit zweideutigen Folgen für den zu befördernden Strukturwandel. Allgemeine Weiterbildung bietet immer weniger Vermittlung von Experten- und Bildungswissen an sich, immer mehr die Vermittlung von Fertigkeiten und die Verständigung über Alltagsprobleme. Entgegen dominanten bildungspolitischen Vorstellungen zeigt sich Weiterbildung hier weniger als reines Instrument zur Qualifizierung und mehr als sozialer Ort. Dies muß wohl auch für viele Umschulungsmaßnahmen gelten, wenn auch bislang wenig intendiert und mit einem geringeren Maß an Freiwilligkeit bei den Teilnehmern. Offen bleiben muß, ob die Haupttrends in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung nicht auch als ein Steckenbleiben in „volkstümlicher“ Bildung gedeutet werden können und damit als Abkoppelung von der Partizipation an gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklung.

Ohnehin zeigt sich, daß die Weiterbildungsentwicklung inhaltlichen politischen Optionen – vorsichtig ausgedrückt – wenig entspricht. Dies hängt auch damit zusammen, daß die Kosten für die Weiterbildung – und das nicht nur in der beruflichen Weiterbildung – weithin schon privatisiert sind mit einer ent-

sprechenden Gestaltungsmacht der Auftraggeber und Kunden. Es liegt aber grundsätzlich auch daran, daß die (wirtschaftlichen) Bedarfe und die (individuellen) Bedürfnisse sich dem politischen Zugriff und damit einer entsprechenden „Zielgenauigkeit“ entziehen: Das Angebot an politischer Bildung ist zwar in Bremen aufgrund von öffentlicher Förderung gewachsen, besonders im Vergleich zu anderen Bundesländern, aber die Ambivalenz der Umschulungsprogramme wurde angedeutet, und die Entwicklung der allgemeinen Weiterbildung entspricht wohl gar nicht den instrumentellen Vorstellungen der Bildungspolitik der siebziger Jahre. Bildungspolitik ermöglicht allerdings durch eine partielle institutionelle Förderung die Existenz von Weiterbildungseinrichtungen und damit indirekt deren Offenheit gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen. Daß – auch durchaus positive – Wirkungen anders ausfallen, als intendiert, müßte ein wichtiger Grund für die Politik sein, sich der Entwicklung von Weiterbildung zu versichern. Um so erstaunlicher erscheint, daß dies wenig oder nur sehr formal und wenig aussagekräftig geschieht. In Nordrhein-Westfalen zum Beispiel, das sich, auch finanziell, mehr um Weiterbildung gekümmert hat als andere Bundesländer, hat man kein differenziertes Bild von der Art der durchgeführten Maßnahmen, der Teilnehmerschaft, der regionalen Versorgung, also von den Wirkungen öffentlicher Förderung. Nun wird im Zuge von befürchteten finanziellen Einschränkungen eine Evaluation der Weiterbildungslandschaft verlangt, deren Möglichkeiten durch den Mangel an Basisdaten von vornherein begrenzt sind. Auf den ersten Blick scheint die Programmentwicklung in Nordrhein-Westfalen nicht so verschieden von der in Bremen, was, angesichts unterschiedlicher Förderungsarten und -leistungen, um so sorgfältigere Systembeobachtung verlangte.

Sofern der Mangel an Daten darin begründet ist, daß man nicht zuviel Staat und keine Datenfriedhöfe wollte, ist die bisherige Zurückhaltung nachvollziehbar. Um so auffälliger und störender wirkt dann allerdings, wenn diese Daten erst und nur dann benötigt werden, wenn finanzielle Restriktionen oder dagegenhaltende Legitimationen gewollt sind. Systembeobachtung muß aber gar nicht in Zusammenhang gebracht werden mit einer Art Preis-Leistungs-Kontrolle von seiten des Staates. Gerade dann, wenn der Staat sich inhaltlich und finanziell nicht stärker engagieren will, wie dies zur Zeit zu beobachten ist, sondern die öffentliche Verantwortung auf einige Eckpunkte konzentriert, wie etwa Sicherung der Rahmenbedingungen, Initiierung von Supportstrukturen und Verbraucherschutz, könnte Systembeobachtung eine wichtige öffentliche Verantwortlichkeit und Serviceleistung für die Weiterbildung zugleich darstellen.

Diese muß nicht als jährliche Totalerhebung oder nach der hier beschriebenen Methode durchgeführt werden. In einem Flächenland könnte sie etwa in einem bestimmten Berichtsrhythmus oder konzentriert auf typische Regionen mit wechselnden zusätzlichen Fragestellungen vorgenommen werden. Die Form der Angebotsanalyse hat den Vorteil, daß sie einrichtungs- und trägerübergreifend und unabhängig von Berichtsleistungen und Ansichten der Veranstalter durchgeführt werden kann. Sie müßte aber um Befragungen ergänzt werden, um den Umgang mit dem Angebot oder auch Weiterbildungsformen ohne vorgängiges fixiertes Angebot in den Blick zu bekommen.

Kann man nach unseren Beobachtungen überhaupt von Systembildung oder sogar dem System Weiterbildung sprechen? Dafür spricht der starke Institutio-

nalisierungsschub, den wir im Zuge unserer Untersuchung beobachten konnten. In den letzten Jahren haben sich gemeinnützige, kommerzielle und betriebliche Weiterbildungseinrichtungen neu gegründet, ohne daß die staatlich anerkannten und geförderten Einrichtungen dadurch an Wachstum eingebüßt hätten. Immer mehr Aufgaben und Praxen werden aus der Lebenswelt und aus anderen Systemen (wie z.B. Kirchen, Gewerkschaften, Betrieben) ausgegliedert und zur besonderen Bearbeitung an Institutionen organisierten Lernens delegiert. Dennoch erscheint weder diese Entwicklung eindeutig, noch lassen sich klare Systemgrenzen ausmachen. Ganz sicher ist, daß Weiterbildung sich nicht zum Subsystem (zur „vierten Säule“) des Bildungssystems entwickelt hat, im Sinne einer völligen Eingliederung in staatliche Aufsicht. Nicht einmal alle einschlägigen staatlichen Aktivitäten werden im Bildungsministerium gebündelt, seiner Verantwortung und dem Weiterbildungsgesetz unterstellt. Vielmehr ist die Regel, daß Arbeits-, Sozial-, Wirtschafts-, Gesundheitsministerium usw. zusammen erheblich mehr Geld für Weiterbildung ausgeben als das für das Weiterbildungsgesetz zuständige Ministerium. Ähnliches kann man bei vielen Institutionen beobachten, deren Kernaufgabe nicht Weiterbildung darstellt, die aber okkasionell oder mitlaufend Bildungspraxis betreiben, um ihre Hauptfunktion abzustützen.

Schließlich ist offensichtlich, daß organisierte Weiterbildung viele ihrer Themen nicht exklusiv hat, sondern sie etwa mit Talkshows, Ratgeberliteratur, Bürgerinitiativen und informellen Gesprächskreisen teilt. Dies liegt auch an der skizzierten Öffnung der Weiterbildung für die Überprüfung und Erweiterung von lebensweltlichen Kompetenzen. Beides setzt voraus, daß die Interessenten organisiertem Lernen solches zutrauen, aber auch abwägen, ob sie sich mit Hilfe von Institutionen oder von informellen Prozessen Rat holen. Ähnliches zeigt sich auch im Verhalten der Betriebe, die heute häufig abzuwägen haben, ob sie ihren Qualifikationsbedarf an externe Institutionen delegieren, durch eigene Fortbildungsabteilungen befriedigen oder durch Lernen am Arbeitsplatz und kommunikative „Lernstätten“ bewältigen.

Als „Entgrenzung“ der Weiterbildung (KADE 1993) ist diese Entwicklung nicht angemessen zu beschreiben. Dies setzte voraus, daß es bereits ein festgefügtes Weiterbildungssystem gegeben hätte. Immer schon hat der Pädagoge, wenn er denn einmal den Blick hob, erstaunt festgestellt, daß das Pädagogische oder das Didaktische ihm nicht exklusiv zur Verfügung steht, sondern auch andernorts sein Unwesen treibt, so im Fernsehen, in der Literatur, unter Verkehrsteilnehmern. Aber da und in der Lebenswelt ist es eben immer schon und originär gewesen. Vielmehr scheint gerade das Nebeneinander von Institutionalisierung und Öffnungs- und Austauschprozessen darauf hinzuweisen, daß heute flexibler darüber entschieden wird, ob etwas besser an einem besonders dafür vorgesehenen Ort oder im Handlungsvollzug selbst zu lernen ist. „Muttersysteme“ und Lebenswelt delegieren Lernaufgaben an die organisierte Weiterbildung, behalten sich aber das „Recht“ vor, diese auch selbst zu lösen, wenn dies adäquater scheint. Solche Entwicklungen kontinuierlich und systematisch zu beobachten, sollte (auch) ein Interesse der Weiterbildungspolitik sein.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: ADORNO, TH. W.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt a. M. 1975, S. 66–94.
- ANDRETTA, G.: Das Mobilitätsdilemma: Arbeitsmarktpolitische Lehren aus dem Transformationsprozeß. Internes Arbeitspapier des SoFI. Göttingen 1995.
- Arbeitsamt Bremen: Sonderheft des Arbeitsamtes Bremen. Förderung der beruflichen Weiterbildung 1993. Bremen 1994.
- Arbeitsamt Bremerhaven: Förderung der beruflichen Weiterbildung. Bremerhaven 1994.
- Arbeitsamt Bremerhaven: Presseinformation. Bremerhaven 1995.
- BAETHGE, M.: Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen 45 (1992), S. 313–321.
- BARDELEBEN, R. VON/BEICHT, U./HOLZSCHUH, J.: Individuelle Kosten und Nutzen der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23 (1994), S. 9–17.
- BENEDIX, U./KNUTH, J./KUHN, M./LINKE, W./WACHTEITL, E.: Zusammenfassung der EQUIB-Untersuchungen. Analysen betrieblicher Strukturdaten für eine integrierte Technologie-, Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik im Lande Bremen. Bremen 1993.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1980.
- BLASCHKE, D.: Zum volkswirtschaftlichen und individuellen Nutzen von Weiterbildung. In: Amt für Berufs- und Weiterbildung in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.): Weiterbildung bringt Gewinn – Wem? Hamburg 1995, S. 28–39.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Thesen zur Weiterbildung. Bonn 1985.
- DERICHS-KUNSTMANN, K./FAULSTICH, P./TIPPELT, R.: Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M. 1995.
- FAULSTICH, P./TEICHLER, U./BOJANOWSKI, A./DÖRING, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991.
- FAULSTICH, P./TEICHLER, U./DÖRING, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Gutachten zur Unterstützung der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Hrsg. v. Ministerium für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1995.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Zur Ideologie der Arbeiterbildung. Frankfurt a. M. 1972.
- Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) (K. KÖRBER/D. KUHNENKAMP/R. PETERS/E. SCHLUTZ/J. SCHRADER/F. WILCKHAUS): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995.
- JANSEN, R./STOOS, F. (Hrsg.): Qualifikation und Erwerbsituation im geeinten Deutschland. Ein Überblick über die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Berlin/Bonn 1993.
- KADE, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 391–408.
- KEJCZ, Y./MONSHAUSEN, K.-H./NUISSL, E./PAATSCH, H.-U./SCHENK, P.: Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. 8 Bde. Heidelberg 1979–1981.
- KUWAN, H./GNAHS, D./SEUSING, B./SÜHLEN, C.: Berichtssystem Weiterbildung 1991. Bonn 1993.
- KUWAN, H./GNAHS, D./KRETSCHMER, I./SEIDEL, S.: Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 1996.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung. Soest 1996.
- SAUTER, E.: Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (1989), S. 3–8.
- SCHLUTZ, E.: Zur Halbbildung verurteilt? Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung. In: E. SCHLUTZ/H. SIEBERT (Hrsg.): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Bremen 1987, S. 8–28.
- SIEBERT, H./GERL, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975.
- Statistisches Landesamt Bremen: Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Arbeitnehmer am 30.6.1979. Bremen 1980(a).
- Statistisches Landesamt Bremen: Bevölkerung und Erwerbstätige im Lande Bremen. Ergebnisse des 1 %-Mikrozensus Mai 1979. Bremen 1980(b).
- Statistisches Landesamt Bremen: Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Arbeitnehmer am 31.12.1992. Bremen 1993(a).

- Statistisches Landesamt Bremen: Bevölkerung, Haushalte und Erwerbstätige im Lande Bremen. Ergebnisse des 1 %-Mikrozensus 1992 im Vergleich zu 1991 und der Volkszählung 1987. Bremen 1993 (b).
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Bd. 1. Bremer Bericht zur Weiterbildung – Analysen und Empfehlungen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen. Bremen 1995 (a).
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Bd. 2. Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung. Expertisen. Bremen 1995 (b).
- STRZELEWICZ, W./RAAPKE, H.-D./SCHULENBERG, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966.
- TENORTH, H.-E.: Alle alles zu lehren: Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- TIPPELT, R./ECKERT, TH./BARZ, H.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996.
- WEISHAUPT, H./STEINERT, B./BAUMERT, J.: Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. Bonn 1991.
- WEISS, R.: Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln 1994.
- WINGENS, M.: Soziologisches Wissen und politische Praxis. Ein Beitrag zur Verwendungsforschung. (Diss.) Bremen 1987.

Abstract

There are considerable research activities into adult education, but research has concentrated on smaller empirical projects. Above all, there is a striking lack of continuing system monitoring and of systematic evaluation and documentation. Especially monitoring the development and progress of adult education programs happens rarely. In this context the authors present selected results of a research project which was carried out in order to evaluate and document the totality of adult education programs in an urban region and their development. The most prominent research method used in that project was a content analysis of the written announcements of all adult education courses (about 16000). Finally the authors discuss problems of system development in adult and continuing education and future tasks of educational policies.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Dr. Josef Schrader, Universität Bremen,
Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, Fachbereich 12,
Postfach 3304 40, 28334 Bremen